Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8770595
Centre d'intérêt: 320

Québec (Province) Conseil des collèges.

Enseigner aujourd'hui au collégial : l'état les besoins de l'enseignement collégial : rapport 1986-1987 / Conseil des collèges. -- [Québec] : Le Conseil, 1987.
74 p. ; 28 cm.

Code: 9516-0122. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-17056-3

Descripteur(s): Personnel enseignant * Pratique pédagogique * Formation fondamentale * Milieu de travail * Milieu institutionnel * Relations interpersonnelles * Statut de l'enseignant * Activité professionnelle * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Isolement professionnel * Rapport Grégoire

Le rapport annuel du Conseil des collèges se situe dans la ligne du rapport Grégoire publié en 1986 et intitulé ##Etude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep##. Le Conseil a choisi d'attirer l'attention sur deux points qui touchent soit le sens de la pratique professionnelle, soit certains aspects de l'environnement institutionnel dans lequel cette pratique se réalise. La première partie du rapport insiste sur le besoin de mieux préciser la signification de la formation fondamentale. Mieux définie, la formation fondamentale pourrait plus aisément indiquer à l'enseignant le chemin à suivre et les approches pédagogiques à privilégier dans sa pratique professionnelle. Pour vaincre ce défi d'une formation fondamentale à mieux connaître et à favoriser chez les étudiants, l'enseignant a besoin de toutes les ressources de son milieu de travail, le collège. Or l'enseignant est un être profondément seul. Vaincre et dépasser cette solitude est, selon le conseil, le deuxième défi que les enseignants ont à relever. La deuxième partie du rapport étudie cet aspect.

Type de document: r

EIRQ 8770595

CONSEIL DES COLLÈGES

Québec

EDUQ 8770595

ENSEIGNER AUJOURD'HUI AU COLLÉGIAL

L'état et les besoins de l'enseignement collégial

Rapport 1986-1987

9516-0122

Conseil des collèges
23 janvier 1987

© Gouvernement du Québec 1987

Dépôt légal: premier trimestre 1987
Troisième tirage, mai 1987
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN: 2-550-17056-3

"L'éducation, c'est la réponse d'une culture aux questions d'une période donnée".

Neil Postman

TABLE DES MATIÈRES

		PAGE
PRÉSENTATION		1
INTRODUCTION		6
CHAPITRE 1 :	UNE PERPLEXITÉ PRÉOCCUPANTE: LE SENS D'ENSEIGNER AUJOURD'HUI AU COLLÉGIAL	10
	1.1 L'état de la situation.	10
	1.1.1 L'étudiant, le centre de l'activité enseignante	10
	1.1.2 L'attitude pédagogique des enseignants	18
	1.2 Une finalité à préciser	27
	1.3 La formation fondamentale	31
	1.3.1 Quelques erreurs de départ à éviter	32
	1.3.2 Connaissance ou aptitude	34
	1.3.3 Le contenu de la formation fondamentale	39
	1.4 Conclusion.	44
CHAPITRE 2 :	UN ISOLEMENT RÉDUCTEUR: LE MILIEU DE VIE QUI ALIMENTE L'ENSEIGNANT	47
	2.1 L'état de la situation.	47
	2.1.1 L'enseignant et le département	47
	2.1.2 Le département et le collège	49
	2.1.3 L'inexistence professionnelle de l'enseignant dans la société en tant que représentant du cégep.	55
	2.1.4 Au total	58
	2.2 De quelques pistes.	58
	2.2.1 Les programmes d'enseignement.	60
	2.2.2 La commission pédagogique.	64
	2.2.3 Le mandat des cégeps	66
	2.3 Conclusion.	70
CONCLUSION GENERALE		74

AVERTISSEMENT

Dans le présent rapport, pour ne pas alourdir le texte, le masculin inclut les femmes comme les hommes.

PRÉSENTATION

En février 1986 paraissait un rapport intitulé Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep. Commanditée par le Conseil des collèges et réalisée par Réginald Grégoire et une équipe de chercheurs, cette étude visait "à saisir au-delà de l'apparence et à comprendre au-delà du déjà dit la condition des enseignants des cégeps".(1)

Effectuée à la suite de plus de deux cents entrevues d'une durée moyenne de deux heures et trente minutes, dans dix-neuf cégeps différents, cette étude trace un tableau détaillé de la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes du milieu collégial public.

Cette étude nous parle, notamment, des occupations courantes des enseignants, de leur charge d'enseignement et, plus globalement, de leur tâche, du lieu et du milieu de leur pratique professionnelle, des pratiques pédagogiques et des méthodes d'évaluation utilisées, de l'engagement et de la satisfaction des enseignants, etc.

---

(1) GRÉGOIRE, Réginald, TURCOTTE, Gaston, DESSUREAULT, Guy. Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep, Conseil des collèges, Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec, 1er trimestre 1986, p.1. Dans la suite du texte, en faisant référence à cette étude, nous parlerons du "rapport Grégoire".

Sur chacun de ces aspects de la pratique professionnelle, l'étude fait le point sur ce que les enseignants disent de leurs propres conditions de vie professionnelle: c'est un rapport qui a donné la parole aux enseignants.

Chaque lecteur du rapport Grégoire aura été à même d'évaluer si, comme se le proposaient ses auteurs, l'étude est allée "au-delà de l'apparence et du déjà dit". Mais quelle que soit l'évaluation que chacun a pu faire de la réalisation du projet initial, si positive fût-elle, cela ne veut pas dire, cependant, que le rapport a tout dit de la réalité qu'il a saisie et que, désormais, intervenir après lui sur le même sujet, c'est se condamner au modeste rôle de répétiteur. Les auteurs du rapport en sont, eux-mêmes, les premiers conscients puisqu'ils terminent leur présentation du rapport avec cette phrase: "D'autres compilations, d'autres analyses, d'autres explicitations et, au-delà, une interprétation plus globale demeurent possibles...et souhaitables".(2)

Et c'est précisément dans le prolongement de ces possibles et de ces souhaitables, dans le sens d'une "interprétation plus globale", que se situe le présent rapport du Conseil des collèges sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.

A la suite du rapport Grégoire, le Conseil des collèges a tenu en mai 1986 cinq tables rondes formées d'enseignants, de professionnels non

---

(2) Ibid., p.2.

enseignants, d'administrateurs, d'étudiants et de parents d'étudiants pour échanger sur plusieurs aspects de la condition de vie professionnelle des enseignants. Les quelque cinquante personnes ainsi rencontrées ont aidé le Conseil à dégager, à la fois de la lecture du rapport Grégoire et de leur propre expérience de la vie collégiale, les principales interrogations qui sont celles de l'enseignement collégial d'aujourd'hui. Le Conseil remercie ces personnes de leur précieuse participation.

A la différence des quelque douze avis que, bon an, mal an, le Conseil des collèges adresse au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, un rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial ne vise pas à présenter directement des recommandations d'action fermes et précises. Un tel rapport vise plutôt à provoquer la réflexion et, par la suite, la prise de décision de tous ceux qui sont les acteurs du système collégial.

Le présent rapport ne dévie pas de cette orientation générale puisque son projet est de contribuer à assurer une meilleure connaissance de la profession d'enseignant au collégial, de même que de ses difficultés et de ses besoins actuels. A l'aide des quelques pistes que le présent rapport pourra contenir, il appartiendra aux acteurs eux-mêmes d'élaborer les solutions qui leur sembleront les plus appropriées aux situations qui sont les leurs. Et, parmi ces acteurs, le Conseil des collèges pense dès le départ aux enseignants qui, tout au long du présent rapport, seront invités à prendre leur vraie place dans le système collégial, plus importante que celle qu'ils occupent à l'heure actuelle.

Au-delà de cette réflexion à laquelle invite le Conseil des collèges, il n'est pas exclu que, de façon plus ponctuelle, le Conseil adresse des recommandations précises au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, sur certains besoins de l'enseignement collégial tels qu'ils apparaissent à la lecture du rapport Grégoire. Mais cela pourra se faire en un autre temps et par un autre médium.

Avant d'introduire le lecteur à l'actuel rapport, le Conseil des collèges tient à reconnaître tout le travail qui s'est accompli et tous les efforts qui se sont faits depuis bientôt 20 ans pour mettre sur pied un ordre d'enseignement public, autonome et particulier au système scolaire québécois. Aujourd'hui, quarante-quatre collèges assurent les assises nécessaires à cet ordre d'enseignement qui reçoit actuellement, dans quelque 140 programmes d'enseignement différents, plus de 138 000 étudiants à l'enseignement régulier et environ 100 000 dans le cadre de l'éducation des adultes. Cette contribution du réseau des cégeps a permis de hausser considérablement le degré de scolarisation des québécois d'âge collégial.(3) D'autres groupes de personnel, le personnel de soutien, les professionnels non enseignants, les cadres

---

(3) De 1967, année de la création des premiers cégeps, à 1985, le taux de scolarisation par âge, pour les étudiants à temps plein de l'enseignement régulier, a évolué de la façon suivante:

	1967	1976	1985
17 ans	6,6%	22,4%	42,3%
18 ans	11,9%	26,2%	42,5%
19 ans	12,2%	18,2%	27,6%
20 ans	8,5%	9,5%	13,8%
21 ans	4,2%	4,2%	6,9%

Source: Statistiques internes du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

et les gérants ont contribué à cette réalisation. Mais, à cause de son importance numérique et surtout, à cause même de son activité principale, l'enseignement, le corps enseignant a été le moteur principal de cette réalisation. Ce dont les enseignants peuvent, en toute justice, être très fiers.

INTRODUCTION

Le rapport Grégoire est daté dans le temps et il ne concerne qu'une catégorie d'enseignants, les enseignants à temps complet de l'enseignement régulier, en 1984-1985. Au total 9 556 individus: 6 483 hommes et 3 073 femmes.

Pour avoir une idée exacte de l'ensemble des effectifs enseignants à l'enseignement collégial en 1984-1985, il faudrait tenir compte également des enseignants à temps partiel et à la leçon à l'enseignement régulier; des enseignants à temps complet, à temps partiel et à la leçon à l'éducation des adultes: soit, au total, tous statuts confondus, 15 773 individus différents.

Se situant à la suite du rapport Grégoire où il puise son information sur la condition professionnelle des enseignants, le présent rapport du Conseil concerne en premier lieu les enseignants à temps complet de l'enseignement régulier. Cependant, comme on le verra plus loin, la nature même des points retenus par le Conseil dans son rapport et les angles sous lesquels ces points sont considérés concernent l'ensemble des enseignants, qu'ils soient à temps complet, à temps partiel ou à la leçon, permanent ou en instance de permanence, à l'enseignement régulier comme à l'éducation des adultes. Pour les mêmes raisons, le présent rapport ne distingue jamais ou presque les enseignants de l'enseignement général et ceux de l'enseignement professionnel, les enseignants de sexe masculin et de sexe féminin, les enseignants anglophones et les enseignants francophones.

Pour le présent rapport annuel, le Conseil a choisi d'attirer l'attention sur quelques points seulement de la pratique professionnelle des enseignants mais sur des points importants qui touchent soit le sens de cette pratique professionnelle, soit certains aspects de l'environnement institutionnel dans lequel cette pratique se réalise.

Une lecture attentive du rapport Grégoire permet de percevoir chez les enseignants beaucoup d'incertitudes à l'égard des connaissances et des valeurs à transmettre aux étudiants d'aujourd'hui et une grande perplexité sur le niveau des exigences à maintenir à l'endroit de ceux-ci: nous parlerons alors de la formation nécessaire à l'étudiant contemporain comme réponse à ses besoins de formation, réponse qui constitue la raison d'être et donne tout son sens à la profession d'enseignant. Malheureusement, cette formation, que les commentaires sur le Règlement sur le régime pédagogique du collégial(4) appellent "fondamentale", est une notion dont on saisit mal les contours. Ce qui devrait être comme le phare de l'enseignement collégial éclaire peu et oriente mal. Mieux définie, la formation fondamentale pourrait plus aisément indiquer à l'enseignant le chemin à suivre et les approches pédagogiques à privilégier dans sa pratique professionnelle. De cette façon, elle réduirait, en conséquence, les incertitudes et la perplexité ressenties par les enseignants. C'est à ce travail que la première partie du rapport veut convier les enseignants et, avec eux, tous ceux qui ont une responsabilité dans l'enseignement collégial.

---

(4) Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, Québec, troisième trimestre, 1984.

Pour vaincre ce défi d'une formation fondamentale à mieux connaître et à favoriser chez les étudiants, l'enseignant a besoin de toutes les ressources de son milieu de travail, le "collège". Or l'enseignant, dans ce même milieu collégial, est un être profondément seul: du moins, c'est ce qui se dégage nettement du rapport Grégoire, confirmé en cela par les tables rondes tenues par le Conseil. Vaincre et dépasser cette solitude devient donc, selon le Conseil, le deuxième plus important défi que les enseignants ont à relever. Ce sera la deuxième partie du rapport.

D'autres besoins existent, bien sûr, qui apparaissent tout au long du rapport Grégoire. Parmi ces besoins, il y a les différentes composantes de la tâche de l'enseignant et le besoin de les faire connaître, ne serait-ce que pour éviter de penser que la tâche de l'enseignant se limite à la prestation de cours, alors que le temps de l'enseignant est rempli de multiples activités: préparation des cours, évaluation des étudiants, rencontres avec ces derniers, participation à des réunions, engagement dans des activités de perfectionnement et de recherche, etc. Le rapport Grégoire fait abondamment état de cette diversité de l'activité enseignante et des aptitudes multiples que requiert cette diversité.

Ces besoins dont nous aurions pu parler sont d'authentiques besoins de l'enseignement collégial d'aujourd'hui. Mais le Conseil a choisi de privilégier la formation fondamentale et l'isolement professionnel de l'enseignant. Dans le contexte actuel de l'enseignement collégial, ces deux points transcendent, selon le Conseil, tous les autres points autour desquels des besoins se font sentir. Ce choix a été difficile, mais dans l'impossibilité pratique de tout choisir, le Conseil estime que ce qui a été laissé de côté n'a pas, pour autant, été laissé pour compte: d'autres pourront les retenir ou le Conseil lui-même pourra y revenir plus tard.

Nous aurions pu parler également des différents supports pédagogiques qu'exige un enseignement collégial adapté aux besoins d'aujourd'hui comme nous aurions pu parler de l'environnement physique dans lequel se réalise cet enseignement. Ces aspects de la pratique professionnelle des enseignants, souligne le rapport Grégoire, font osciller ces derniers de la résignation à la colère. Car les enseignants voient souvent dans la pauvreté des moyens mis à leur disposition le signe du peu de considération que leurs propres administrateurs auraient de la profession d'enseignant. Sur le point plus particulier de l'environnement physique, nous aurions pu parler notamment de ces monstruosités que sont, au plan pédagogique, ces cégeps sans murs intérieurs ou sans fenêtres dans lesquels les enseignants donnent des cours ou de l'absence, fréquente et inadmissible aux yeux du Conseil, de lieux adéquats où les enseignants pourraient, soit préparer leurs cours, soit rencontrer des étudiants de façon plus confidentielle qu'en classe, etc.

Nous aurions pu choisir beaucoup d'autres points, comme le perfectionnement, par exemple, si nécessaire avec ce qu'on observe aujourd'hui comme évolution culturelle, comme développement scientifique, comme changement technologique.

Malgré tous ces autres choix possibles, le Conseil s'en est tenu à deux points seulement: le besoin de préciser la signification de la formation fondamentale et la nécessité de mettre fin à l'isolement professionnel de l'enseignant au collégial. C'est un choix très limitatif, il faut en convenir, mais le Conseil estime que ce choix retient l'essentiel de la condition professionnelle des enseignants d'aujourd'hui dans les cégeps.

1. UNE PERPLEXITÉ PRÉOCCUPANTE: LE SENS D'ENSEIGNER AUJOURD'HUI AU COLLÉGIAL

1.1 L'état de la situation

Le titre même du présent rapport, Enseigner aujourd'hui au collégial, nous renvoie à l'activité centrale de la pratique professionnelle des enseignants, qui donne tout son sens aux autres activités de ceux-ci: l'enseignement proprement dit. Et, dans cette activité centrale, les étudiants sont omniprésents. Aussi ne faut-il pas s'étonner que, dans un rapport sur l'état et les besoins de la pratique professionnelle des enseignants, d'entrée de jeu, on parle des étudiants.

1.1.1 L'étudiant, le centre de l'activité enseignante

Enseigner, en effet, c'est essentiellement une relation entre des personnes, l'enseignant et les étudiants, relation par laquelle l'enseignant rend possible le contact entre le savoir et le besoin de savoir. On enseigne véritablement, nous ont dit des enseignants rencontrés aux tables rondes tenues par le Conseil, quand "on est uni dans la classe par rapport à un objet qu'on veut partager comme plaisir". Enseigner, c'est rendre le savoir désirable. Voilà pour l'idéal.

Mais enseigner, on s'en doute bien, fait appel à plusieurs qualités, quand on évite de confondre "enseignant" et "livreur d'informations et de connaissances", de penser qu'enseigner c'est simplement une relation entre quelqu'un qui sait et d'autres qui ne savent pas...

Bien sûr, l'enseignant doit, dans un premier temps, communiquer l'information. Mais après, son rôle est de faire en sorte que cette information devienne connaissance chez l'étudiant et que, de connaissance en connaissance, l'étudiant acquiert un vrai savoir. Mais, pour faire cheminer l'étudiant de l'étape de l'information à celle du savoir, les activités de l'enseignant doivent être multiples et diversifiées.

C'est pourquoi enseigner n'est pas seulement transmettre des contenus, mais c'est communiquer son enthousiasme, susciter l'appétit d'apprendre et l'envie de se dépasser, c'est faire appel aux ressources de l'étudiant et l'entraîner à actualiser son potentiel; c'est d'abord être excellent communicateur et pédagogue, puisque c'est l'enseignant qui anime le groupe, suscite chez les étudiants l'intérêt de connaître; c'est aussi être capable d'une certaine connivence avec l'étudiant, d'écoute et de respect; c'est savoir être exigeant et disponible à la fois, faire autorité quant aux apprentissages mais être égal sur le plan humain; c'est être éducateur et quelquefois confident. Enseigner, c'est rendre possible un lien, c'est alimenter un désir, c'est partager ensemble un plaisir. Et quand, par malheur, pour différentes raisons, ce lien n'est pas possible, ce désir n'émerge jamais ou ce plaisir n'existe pas, la profession d'enseignant perd tout attrait et tout intérêt.

C'est pourquoi, il n'est pas inutile au tout début de cette réflexion sur certains aspects de la pratique professionnelle des enseignants de se rappeler cette donnée élémentaire: <u>les étudiants sont la raison d'être de l'activité des enseignants.</u>

Et cette affirmation théorique est confirmée par le rapport Grégoire: en effet, l'étudiant est, sinon le facteur le plus important, à tout le moins, parmi les facteurs les plus importants de la satisfaction de l'enseignant dans son travail, comme aussi de son insatisfaction. Car pour plus de 90% des enseignants ayant répondu à la question, l'étudiant est l'objet d'un fort degré d'attachement: comparé aux autres objets d'attachement de l'enseignant de cégep, la discipline, la spécialisation, le département, etc., "l'étudiant l'emporte évidemment de beaucoup".(5)

En réponse à une question posée lors des tables rondes, il est vite apparu évident que la principale source de gratification exprimée par les enseignants ou perçue chez ceux qu'ils côtoient, ce sont les étudiants. Le contact avec ces jeunes; le plaisir de communiquer avec eux; de les voir devenir adultes: "de les mettre au monde et de les regarder grandir", de faciliter leur apprentissage, d'éveiller leur esprit, leur curiosité, leur réflexion, le défi de leur faire aimer des matières moins adulées; le fait d'être provoqué à l'excellence, la récompense trouvée lors de l'évaluation, la satisfaction à former pour la société des jeunes professionnels: voilà autant d'aspects que prend la relation de l'enseignant avec ses étudiants lorsqu'elle est gratifiante.

---

(5) Rapport Grégoire, p. 109.

Des étudiants diversifiés

Mais qui sont-ils ces étudiants qui fréquentent les cégeps aujourd'hui? Soulignons qu'en 1984-1985, il y avait 137 376 étudiants à l'enseignement régulier, dont 68 846 étaient inscrits dans les programmes de l'enseignement général et 68 530 dans les programmes de l'enseignement professionnel. Cet effectif étudiant était en 1984-1985 composé de 50.8% de femmes et 49.2% d'hommes. Et à cette clientèle de l'enseignement régulier, il faut ajouter celle de l'éducation des adultes.

Donc ils sont nombreux ces étudiants du réseau collégial. Ils sont diversifiés également et à cela à beaucoup de points de vue.

Tandis que la majorité continue à vivre dans leur famille, un bon nombre d'étudiants acquièrent leur autonomie personnelle en même temps qu'ils entrent au cégep et cela autant pour leur vie affective que pour les responsabilités financières et toutes les questions matérielles. Et avec l'autonomie viennent des soucis qui ne sont pas toujours reliés à l'apprentissage.

Aussi ne faut-il pas trop se surprendre que beaucoup d'étudiants sont en même temps des travailleurs sur le marché du travail et que, pour plusieurs d'entre eux, être étudiant aujourd'hui ne correspond plus à un état de vie: étudier est devenu une fonction parmi d'autres. Des sondages dans certains cégeps démontrent, en effet, qu'au moins 50% des étudiants ont un emploi à

temps partiel (30 hres/semaine) durant l'année scolaire; ils ont donc le statut de producteur dans cette société qui valorise l'économie; ils développent une mentalité de salariés; ils ont souvent un appartement ou d'autres obligations et visent à finir leur cégep rapidement.

En même temps que des jeunes de 16, 17 et 18 ans, les enseignants ont à rencontrer également des clientèles adultes dont les besoins d'apprentissage sont nettement différents des besoins des jeunes pour qui il s'agit d'une première formation. Et les tables rondes tenues par le Conseil ont montré qu'il y avait là une difficulté particulière pour l'enseignant: comment répondre par un même enseignement, par un même message, à des besoins différents, les clientèles jeunes et adultes étant à l'occasion réunies dans la même classe?

Même si certaines classes sociales sont encore sous-représentées au collégial, il n'en reste pas moins que l'augmentation considérable des effectifs étudiants a eu comme conséquence de conduire au cégep des personnes dont les antécédents sociaux, culturels et familiaux sont très différents.

La qualité intellectuelle des étudiants

Sur ce point précis, il ne serait pas approprié de reprendre le vieux refrain de la génération antérieure qui se lamente du malheur des temps, notamment de la baisse généralisée des connaissances et des aptitudes de la génération actuelle des étudiants du collégial. En vérité, on peut penser que la somme des con-

naissances et des aptitudes des étudiants d'aujourd'hui dépasse celui des étudiants d'autrefois. Nous n'en voulons comme indice que la hausse spectaculaire de la scolarisation des Québécois d'âge collégial, comme le montrent les chiffres cités précédemment.

Bien sûr, le succès même de cette fréquentation scolaire a sans doute conduit en plus grand nombre qu'autrefois des étudiants mal préparés à entreprendre des études collégiales. Mais il en a conduit en même temps d'autres, en plus grand nombre qu'autrefois également, fort bien préparés pour entreprendre ces mêmes études collégiales.

Comme le bon sens, selon Descartes, l'intelligence est l'une des réalités humaines les mieux partagées, entre les peuples, entre les classes sociales, entre les générations également et aucune de ces dernières n'en a le monopole ou n'en est plus démunie que les autres.

Leur nombre étant plus grand, les étudiants bien préparés sont plus nombreux et les étudiants mal préparés sont également plus nombreux. C'est avec cette perspective uniquement qu'il est permis d'affirmer, comme en témoigne abondamment le rapport Grégoire, qu'un nombre de plus en plus grand d'étudiants arrivent au cégep de moins en moins bien équipés au plan intellectuel. Par contre, tout aussi nombreux sont les témoignages d'enseignants qui soutiennent que les étudiants arrivent maintenant au

cégep mieux préparés, mieux outillés, plus soucieux qu'autrefois d'excellence et de performance, exigeants à l'égard de la compétence de leurs professeurs. Comme il est normal cependant, les étudiants moins bien préparés sont plus visibles et on peut penser que, selon les programmes où enseignent les enseignants, les témoignages de ces derniers peuvent varier, certains programmes ayant l'avantage d'attirer les étudiants les plus forts, d'autres programmes ayant le don contraire.

Cela dit, et il fallait le dire, la génération actuelle des étudiants du collégial n'est pas sans faiblesses généralisées. Notons-en deux signalées par les enseignants: la capacité d'abstraire et la motivation.

La capacité d'abstraire

A propos de la capacité d'abstraire ou tout simplement au plan du fonctionnement intellectuel des cégépiens, le constat observé est assez général: "les étudiants manquent de notions fondamentales et de capacités d'analyse",... "ils ne connaissent pas leur langue maternelle",..."On doit abolir les (cours) magistraux: ils sont incapables d'attention soutenue"...Par ailleurs, "ils ne peuvent tolérer longtemps la théorie: ils ont besoin de l'appliquer au plus vite".(6) Les étudiants, dit un participant aux tables rondes, "veulent faire quelque chose pour apprendre plutôt que de se le faire dire pour apprendre".

---

(6) Rapport Grégoire, p. 95.

Des témoignages de ce genre abondent. Et l'on pourrait ajouter qu'il ne s'agit pas là de témoignages inédits.(7)

La motivation

Variable selon les disciplines ou les spécialisations enseignées, la motivation des étudiants est très souvent source de préoccupation et de difficulté chez les enseignants dont "une des grandes angoisses (...), avant le début d'un cours, se résume à cette question: "Aurais-je l'intérêt des étudiants?".(8)

Si la motivation est souvent déficiente chez un bon nombre d'étudiants, il ne faut donc pas se surprendre du taux élevé d'absentéisme, plus marqué cependant dans les disciplines que dans les spécialisations. Les abandons sont très fréquents, particulièrement en certaines disciplines comme le français et la philosophie: "ils ont l'abandon facile", soulignent plusieurs enseignants. Quant aux retards, ils sont également fréquents: "un peu plus de 54% des enseignants interviewés signalent des retards d'étudiants à leur dernier cours"(9). Comme dans le cas des absences, les retards sont plus fréquents dans les disciplines (69%) que dans les spécialisations (46%).

---

(7) Sur ce point particulier de l'intérêt des étudiants pour le concret, on pourra consulter une étude du Conseil des collèges, effectuée par Pierre Côté: Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial, Collection études et réflexions sur l'enseignement collégial, Québec, premier trimestre 1985.

(8) Rapport Grégoire, p.95.

(9) Ibid., p.94.

1.1.2 L'attitude pédagogique des enseignants

Parlant de l'état des enseignants dans leur propre profession, le rapport Grégoire souligne que 32% des enseignants se déclarent "heureux", 17% "malheureux" et le reste, plus de 50%, oscillant du bonheur au malheur, selon les moments (10). Les enseignants sont donc assez partagés. Sont-ils plus heureux ou plus malheureux que d'autres dans leur profession? D'autres études concernant d'autres professions pourraient nous permettre de répondre avec précision à cette question. Il nous est permis de constater quand même que, partagés entre le bonheur ou le malheur d'être dans la profession, les enseignants ne constituent pas un groupe où le bonheur émerge de partout.

Un attachement

On pourrait alors être tenté de penser qu'un lourd "contentieux" a dû se développer au collégial entre les étudiants et les enseignants. Mais selon le rapport Grégoire, il n'en est rien du côté des enseignants: "il ressort des entrevues que le degré d'attachement des enseignants à leurs étudiants est des plus forts et qu'il contribue pour l'essentiel à donner un sens à la profession".(11).

---

(10) Op.cit., p.106.
(11) Ibid., p.97.

Quand les enseignants sont heureux dans leur travail, c'est surtout grâce à la conscience qu'ils ont de ce qu'ils apportent aux étudiants. Par ailleurs, c'est "la pauvreté intellectuelle des étudiants actuels et leur manque de motivation (qui) seront pour beaucoup responsables du 'malaise' des enseignants interviewés".(12)

Dans la joie comme dans le malaise d'être enseignant, on observe que c'est toujours l'étudiant qui est l'objet central du sentiment ou de l'état d'âme: il est bien normal ou naturel qu'il en soit ainsi puisque l'enseignement est, pour l'essentiel, comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, une relation entre personnes: l'enseignant, d'une part, l'étudiant, d'autre part. Sur ce plan donc, aucune ambiguïté: l'étudiant ou, à tout le moins, le comportement étudiant est le centre des préoccupations des enseignants, le catalyseur de leur sentiment de bien-être ou de "mal-être" comme enseignant.

En un mot comme en mille, l'étudiant est la raison d'être des activités des enseignants même si d'autres motivations ont pu jouer dans le choix de leur carrière(13). Sur ce point, il y a un accord général des enseignants. Cet accord est élémentaire, pourrions-nous penser, mais il est fondamental et il autorise tous les espoirs.

---

(12) Ibid., p.97.
(13) Comme par exemple, l'aptitude à communiquer, l'intérêt scientifique, les conditions de travail. Voir rapport Grégoire, p.106.

De profondes divergences

Mais quand arrive la question de l'attitude pédagogique à tenir à l'égard de ces étudiants, l'accord général disparaît et pour cause: inégaux selon leurs antécédents sociaux-économiques et culturels, inégalement ou non adéquatement préparés aux études collégiales, très diversement motivés, tantôt "jeunes", tantôt "adultes", tantôt "jeunes jeunes", tantôt "jeunes" ayant des responsabilités d'adultes, tous ces étudiants que tout diversifie se retrouvent ensemble dans une même classe! Aussi ne faut-il pas s'étonner, le contraire serait miracle, que les enseignants adoptent souvent des attitudes différentes qui finissent par interroger le sens même de l'activité enseignante.

Tout d'abord, plusieurs approches pédagogiques, très souvent divergentes, ("c'est un sauve-qui-peut individuel" ira jusqu'à dire un enseignant d'une des tables rondes tenues par le Conseil) sont adoptées par les enseignants, qui peuvent se rattacher toutefois à deux familles pédagogiques relativement "classiques": les unes, plus "compréhensives" ou "démocratiques", épousent le rythme d'apprentissage, les capacités, les motivations, voire les carences des étudiants, quitte souvent à faire passer la matière du cours au second rang; les autres pour leur part, réputées plus "intellectuelles" ou "autocratiques", ont tendance à donner une nette priorité au contenu et à laisser à l'étudiant le soin de combler l'écart entre son niveau de connaissance et le niveau auquel se situe le contenu du cours.(14)

---

(14) Rapport Grégoire, p. 94.

Ensuite, les diverses attitudes pédagogiques vivent une phase critique lorsque le moment arrive de définir une philosophie de l'évaluation: mesure de l'effort ou mesure des acquis de connaissance? évaluation formative ou sommative? notation ou sélection?

Dans la pratique, cependant, cette dualité philosophique de l'évaluation s'efface pour faire place à une pratique beaucoup plus éclatée ou incertaine, comme en fait foi la compilation suivante du rapport Grégoire:

L'enseignant	Disciplines (sur 115) interviewés	Spécialisations (sur 85) interviewés
. Hésite à inscrire un échec	40%	27%
. Donne la chance au coureur	76%	76%
. Réajuste parfois les notes	57%	51%
. S'entretient ultimement	72%	66%
. S'ingénie à ne pas faire échouer	53%	58%
. Autre position	41%	45%

(15)

(15) Rapport Grégoire, p. 86.

De telles approches pédagogiques et de telles philosophies de l'évaluation aussi divergentes sont celles d'enseignants qui travaillent dans un même collège, voire dans un même département, auprès d'étudiants qui sont également les mêmes. Le moins qu'on puisse dire, c'est que cela ne va pas sans inconvénient.

Laissons de côté, puisque ce n'est pas l'objet de notre propos, les inconvénients que cette situation peut comporter pour l'étudiant en contact avec des enseignants qui, les uns, favorisent plutôt la communication et pratiquent la chance au coureur et qui, les autres, accordent davantage d'importance aux connaissances à transmettre et ne reculeront pas devant l'échec à inscrire.

Des divergences aux interrogations

Pour les enseignants, comme nous l'avons noté précédemment, cette divergence touche aux activités mêmes de la profession, à leur sens profond. Aussi ne faut-il pas s'étonner que, d'une part, elle va jusqu'à être "une cause importante de dissension au sein des départements(16) et que, d'autre part, elle contribue grandement à une interrogation fondamentale de l'enseignant "dans sa raison d'être même comme professionnel de l'enseignement".(17)

---

(16) Op. cit., p. 94.
(17) Op. cit., p. 132.

A vrai dire, ce n'est pas d'aujourd'hui qu'une telle divergence existe et elle n'est pas le lot exclusif de l'ordre collégial, ni du monde scolaire québécois. Depuis plusieurs dizaines d'années, en effet, différentes théories pédagogiques ont cristallisé ou exacerbé des divergences qui devaient sans doute cohabiter, avec une certaine harmonie, chez nos ancêtres-éducateurs. Et il n'y a qu'à lire l'abondante littérature contemporaine, française mais surtout américaine, pour se convaincre du caractère généralisé sinon universel de la diversité profonde des approches pédagogiques des enseignants qui, d'interrogations en interrogations, touchent au sens de l'acte d'enseigner et, en définitive, à la signification de la profession elle-même. D'où la perplexité des enseignants que nous permet de constater le rapport Grégoire.

Ce n'est pas d'aujourd'hui qu'elle existe cette divergence et qu'elle suscite les interrogations auxquelles on vient de faire allusion, mais force est de reconnaître que le problème qu'elles soulèvent, cette divergence et ces interrogations, se pose aujourd'hui avec de plus en plus d'acuité: l'enseignement, en effet, s'inscrit dans une culture donnée.

Bien des causes ont pu contribuer à cette situation: l'intérêt contemporain pour la psychologie et les doutes sur les anciennes méthodes pédagogiques, la démocratisation de l'enseignement et la remise en question des standards de la qualité de l'enseignement, le développement des différents savoirs et la conscience de la précarité de ces mêmes savoirs, autant de faits, avec d'autres, qui sont venus bouleverser les quiétudes intellectuelles antérieures et qui ne disparaîtront pas parce qu'on feint de les ignorer. Ces faits interrogent directement l'enseignement et les enseignants: il

n'est pas surprenant alors que les enseignants se sentent interrogés et interrogent eux-mêmes leur enseignement. Exercice difficile, pour ne pas dire pénible, quand c'est la perplexité et le doute qui prédominent.

A bon droit, la diversité de la préparation antérieure des étudiants au plan scolaire de même que la diversité de leurs aptitudes intellectuelles rendent perplexes les enseignants. Avec l'état variable de l'intérêt et de la motivation des étudiants pour leurs études, cette diversité ne manque pas de les préoccuper profondément sans qu'ils n'aient pour autant des attitudes claires et précises.(18) Si le point départ, l'état scolaire moyen des étudiants, laisse les enseignants incertains, peut-être que le point d'arrivée, les objectifs de la formation collégiale, pourrait réduire cette incertitude. Car au-delà de ces préparations insuffisantes et inégales, qu'il faudrait corriger ou atténuer, les objectifs d'ensemble, la finalité même de l'enseignement collégial devraient normalement servir de guides aux enseignants face au niveau et à la nature des exigences à maintenir à l'égard des étudiants. Mais, hélas, ce n'est pas du côté de la finalité de l'enseignement collégial que les enseignants ont pu, jusqu'ici, compenser ou corriger la perplexité que fait naître en eux la situation étudiante.

---

(18) Par le biais d'une étude sur les échecs et les abandons au collégial et leurs causes, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science se penche actuellement sur ce problème. De même, le Conseil des collèges a inscrit cette question à son plan de travail.

Une finalité peu éclairante

Les enseignants du collégial, en effet, ne discernent que de façon confuse la finalité même de l'ordre d'enseignement à l'intérieur duquel ils travaillent. Et cela parce que cette finalité que les commentaires sur le Règlement sur le régime pédagogique du collégial (19) appelle "formation fondamentale" est un concept qui est demeuré jusqu'ici vague et nébuleux. Quand on ignore collectivement la finalité poursuivie ou, à tout le moins, quand on en méconnaît collectivement la nature ou les principaux éléments constitutifs, il est normal que les activités exercées par chacun aillent dans plusieurs directions, souvent opposées, et que ces activités ne soient que de façon accidentelle des moyens qui tendent vers une finalité commune.

C'est pourquoi, au-delà des contraintes qu'imposent leurs charges de travail, au-delà des difficultés nombreuses qui apparaissent dans le champ des relations de travail et de la situation matérielle souvent inadéquate dans laquelle plusieurs enseignants semblent devoir exercer leurs activités, ce que le lecteur attentif peut retenir en tout premier lieu du rapport Grégoire, c'est, d'une part, cette hésitation de l'enseignant face à l'attitude à adopter devant l'étudiant et c'est, d'autre part, cette incertitude profonde face à ce qu'il y a lieu de transmettre à l'étudiant d'aujourd'hui. Cette perplexité touche à ce qui est la raison d'être même de sa profession: quels savoirs, quelles valeurs, quelles aptitudes transmettre à l'étudiant? et comment le faire? Car

---

(19) Op. cit., p.7.

autant il est naturel que les étudiants désirent savoir pourquoi ils ont à apprendre telle ou telle chose, autant il est nécessaire que les enseignants sachent pourquoi ils ont à enseigner telle ou telle chose, ce qui leur permet ensuite de savoir comment l'enseigner.

Aussi on ne peut être trop surpris de lire à la toute fin du rapport Grégoire que: "Une réflexion plus globale montre maintenant que ce malaise est bien près d'être général et qu'il atteint l'enseignant dans sa raison d'être même (20) comme professionnel de l'enseignement".(21)

C'est là, nous semble-t-il, une des conclusions générales les plus préoccupantes que dégagent les auteurs du rapport Grégoire.

Bien sûr, le malaise se retrouve dans plusieurs champs et dimensions de la pratique professionnelle de l'enseignant, comme le souligne le rapport Grégoire, "évaluation des étudiants, comportement pédagogique, utilisation des ressources didactiques, relations avec l'administration, le syndicat, les collègues ou les étudiants, etc". (22). Mais les étudiants tenant la place que nous avons signalée précédemment dans l'univers professionnel des enseignants, on peut raisonnablement penser que cette perplexité, alimentée de doutes et

---

(20) C'est nous qui soulignons.
(21) Rapport Grégoire, p. 132.
(22) Op. cit., p. 132.

d'incertitudes, contribue grandement à atteindre l'enseignant "dans sa raison d'être même comme professionnel de l'enseignement". C'est pourquoi nous avons centré notre réflexion, en ce premier chapitre, sur les besoins de formation des étudiants.

1.2 Une finalité à préciser

Hésitant devant les exigences à maintenir à l'égard d'étudiants inégalement préparés et motivés, les enseignants, nous venons de le signaler, ne tirent pas non plus beaucoup de certitudes de la formation fondamentale.

Bien sûr, comme on peut le lire dans les commentaires sur le Règlement sur le régime pédagogique du collégial, "l'option pour la formation fondamentale constitue une des lignes de force du règlement: il en fait le principe intégrateur des composantes des programmes d'études" (23).

Il existe bien dans la présentation de ce règlement une certaine description de la formation fondamentale. En effet, la formation fondamentale "vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes des disciplines et des savoir-faire qui

---

(23) Op. cit., p. 7.

figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation."(24) Avouons que c'est un peu court comme définition d'une réalité qui vise à servir de principe intégrateur "des composantes des programmes", c'est-à-dire de tous les cours dispensés par les enseignants. Cette définition nous renvoie d'ailleurs aux programmes dans lesquels sont inscrits les étudiants.

Bien que cela soit quelque peu variable d'un programme à un autre, les objectifs des programmes, dans l'ensemble, ne constituent pas, non plus, des guides bien précis: très vagues pour l'ensemble des programmes de l'enseignement général (25), ils sont plus précis pour les programmes de l'enseignement professionnel, pour les cours de spécialisation, devrait-on préciser, car les cours communs obligatoires et les cours complémentaires semblent exclus de ces objectifs. Ces imprécisions ou ces exclusions constituent des graves lacunes, faut-il le dire, quand on regarde la définition que le Règlement sur le régime pédagogique du collégial donne du programme: "ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation". (26)

---

(24) Op. cit., p. 7.
(25) Le Conseil a eu l'occasion de le signaler en 1986 dans un avis sur les projets d'orientation des programmes en sciences humaines et en sciences de la nature.
(26) Op. cit., p. 1, Le même règlement précise plus loin que tous les programmes, à l'enseignement professionnel comme à l'enseignement général, sont constitués de trois blocs de cours, dont les cours communs obligatoires et les cours complémentaires.

Ce constat d'imprécision, de limitation ou d'inconséquence à propos des objectifs des programmes d'enseignement n'a pas de quoi surprendre, cependant, une fois que l'on a constaté le caractère flou et imprécis de la formation fondamentale: en effet, les objectifs des programmes, qui devraient être les principes intégrateurs de cours qui constituent les programmes, ne sont que l'application ou la concrétisation pour chaque programme de cette formation fondamentale dont on dit, par ailleurs, qu'elle est "le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial". (27)

La notion de "formation fondamentale" a donc besoin d'être précisée: pas simplement pour le "plaisir intellectuel" de l'exercice, mais plutôt, par nécessité pratique: à la fois pour identifier le rôle de l'ordre collégial dans la formation du citoyen québécois et pour donner aux enseignants, par l'intermédiaire des objectifs des programmes, des guides sûrs, précis et opérationnels sur les buts à atteindre et sur les exigences à maintenir dans l'enseignement collégial: un tel travail de précision contribuerait grandement, cela va sans dire, à diminuer la perplexité des enseignants dont nous venons de parler et qui ne manque pas d'être préoccupante au plus haut point.

Il y a donc deux opérations à faire: préciser la formation fondamentale et préciser les objectifs des programmes. Mais ces deux opérations peuvent se mener simultanément, l'une éclairant

---

(27) Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, Québec, 3e trimestre 1984, pp. 6 et 7.

l'autre et celle-ci alimentant la première. Menée seule, la première opération risque d'être trop théorique; menée seule, la seconde opération conduira à la dispersion et à la non-intégration des études collégiales. En fait, plutôt que de deux opérations, il faudrait plutôt parler d'opération double, ce qui marque mieux l'interdépendance de ces deux activités.

Bien sûr, cette double opération, préciser la finalité d'ensemble de l'ordre collégial et les objectifs des programmes, ne saurait à elle seule résoudre tous les problèmes, comme par exemple, aplanir toutes les inégalités entre les étudiants. Mais au moins, sachant dans quelle direction aller, ce qu'on aura choisi comme activité pédagogique pourra devenir un moyen pour contribuer à la formation qu'on aura déterminée comme nécessaire à l'étudiant d'aujourd'hui. Or, dans la situation actuelle, c'est le hasard ou la chance qui souvent transforme le choix pédagogique de l'enseignant en un tel moyen. D'autre part, les enseignants travaillent dans un même ensemble, le programme: si les enseignants connaissent bien les objectifs de leurs cours, qui sont des objectifs de contenus disciplinaires, il n'en est pas ainsi lorsqu'il est question des objectifs des programmes dans lesquels les cours disciplinaires ont à s'inscrire. C'est pourquoi pour éviter que les activités des uns nuisent aux activités des autres, ou qu'elles les neutralisent, il faut que tous les enseignants partagent une même compréhension de la formation qu'il faut assurer à l'étudiant d'aujourd'hui. Ce qui démontre, selon le Conseil, le besoin de préciser ce qu'il faut entendre par l'expression "formation fondamentale".

1.3 La formation fondamentale

Préciser le sens et le contenu de la formation fondamentale est donc un travail qui s'impose. Dans les lignes qui suivent, le Conseil des collèges veut exprimer certains points de vue sur ce qu'il pense que peut et doit être la formation fondamentale comme principe intégrateur de l'enseignement collégial.

Il n'est pas dans l'intention du Conseil des collèges cependant de présenter au réseau collégial quelque chose qui pourrait ressembler à une définition de la formation fondamentale pouvant satisfaire toutes les opinions et répondre à tous les besoins. Nous doutons qu'une telle entreprise soit souhaitable, nous doutons même qu'elle soit possible. Et c'est pourquoi les réflexions du Conseil sur le sujet se situent à un niveau beaucoup plus modeste.

Le Conseil vise tout simplement à fournir ici quelques éléments de départ qui pourront par après - c'est tout l'objectif qu'il poursuit - alimenter la réflexion des enseignants qui, avec les autres responsables de la formation, conviendront de ce que devrait être la formation du cégépien d'aujourd'hui pour que celui-ci puisse réussir sa vie tant au plan personnel qu'au plan professionnel et civique. Cette formation se nomme aujourd'hui "formation fondamentale".

1.3.1 Quelques erreurs de départ à éviter

. Il faut éviter de définir la formation fondamentale en scrutant chacun des deux mots de cette expression. La dénomination d'une réalité, si juste soit-elle, révèle peu de choses de la réalité nommée. En effet, l'expression "formation fondamentale" est la dénomination actuelle, l'étiquette contemporaine, d'une réalité permanente, celle d'une certaine finalité de l'éducation qui permet à celui qui l'atteint, ou s'en approche, d'assurer l'intégration de ses divers apprentissages. Autrefois, on parlait de "culture générale", de "formation générale" ou "humanisme intégral"; on parle aujourd'hui de "formation fondamentale".

. Entendu dans le sens où la formation fondamentale sert à "nommer" la formation souhaitable pour l'étudiant d'aujourd'hui, il faut éviter de considérer la formation fondamentale comme l'apanage exclusif du collégial ou de voir en elle la spécificité de l'ordre collégial. La formation fondamentale est la finalité ultime du système d'éducation au Québec. D'ailleurs l'ordre secondaire comme l'ordre universitaire s'en réclament à bon droit. Le travail de précision que l'ordre collégial doit faire, c'est d'identifier la partie spécifique de cette formation fondamentale qu'il a mission de rendre accessible aux cégépiens et c'est cette partie spécifique qui sera "le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial".

. Une autre erreur à éviter, c'est celle de confondre "formation fondamentale" et "cours de base" et de penser que seuls les cours de base, voire que seuls les cours communs obligatoires sont chargés d'assurer la formation fondamentale. Cette dernière est l'élément intégrateur (nous allions écrire "l'élément inspirateur") de toutes les composantes des programmes du collégial, y compris des cours de spécialisation les plus "pointus". Ces derniers cours, comme les cours de base, peuvent contribuer à assurer la formation fondamentale, comme les deux sortes de cours peuvent n'assurer qu'une formation superficielle: ce sont les façons de transmettre les contenus des deux types de cours, les méthodes d'enseignement, qui feront en bonne partie la différence.

. Il faut également prendre garde d'aborder le travail de précision de la formation fondamentale et des objectifs des programmes qui en découlent avec une attitude mécaniste: préciser la formation fondamentale doit demeurer une opération ouverte. Préciser les objectifs à atteindre pour avoir une formation dite "fondamentale" est une opération d'une tout autre nature que celle de l'opération "Apollo" qui devait permettre à l'homme de mettre son pied sur la lune: il y a objectifs et objectifs. Il faut prendre garde, en effet, d'enfermer l'esprit humain et la personne dans plus petit que soi, ce qui serait le cas si on faisait de la formation fondamentale un concept fermé, qui traduirait une réalité dont les frontières sont closes. Nous verrons plus loin que ce concept doit demeurer ouvert dans le temps et dans l'espace. Pour l'instant, disons, pour employer des termes pascaliens qu'il faut aborder ce travail avec un "esprit de finesse" plutôt qu'avec un "esprit de géométrie"...

1.3.2 Connaissance ou aptitude

La culture générale des générations précédentes faisait davantage penser à un contenu de connaissances à posséder; la formation fondamentale d'aujourd'hui réfère plutôt à des habiletés, à des aptitudes, à des attitudes à acquérir.

Quand nous disons que l'expression "formation fondamentale" est l'expression moderne pour désigner une finalité de formation qu'exprimaient autrefois "culture générale", "formation générale" et "humanisme intégral", nous ne faisons pas pour autant des synonymes de ces quatre expressions. Chacune veut traduire certes une même réalité éducative, mais c'est une réalité culturelle qui se situe dans l'histoire: c'est donc une réalité qui évolue. Sur trois points, au moins, cette réalité a particulièrement changé avec le temps:

a) L'étendue des savoirs et des techniques est si vaste aujourd'hui qu'il est impensable qu'une seule personne puisse les posséder substantiellement, ce qui n'était pas nécessairement le cas à l'époque de l'honnête homme de la Renaissance. Il y a donc aujourd'hui la nécessité pour une personne de se limiter à un domaine plus ou moins étroit du savoir ou des techniques: la formation fondamentale renvoie donc à un concept de champs de connaissances moins étendu que celui de la "culture générale" mais à un concept qui, néanmoins, touche la personne humaine dans toute sa profondeur puisqu'il concerne

autant les attitudes que les habiletés et les aptitudes de la personne.

b) L'évolution des savoirs et des techniques s'effectue aujourd'hui à un rythme beaucoup plus rapide qu'autrefois et plus rapidement que ne se déroule la vie humaine elle-même, de telle sorte que la personne ne peut plus s'alimenter toute sa vie professionnelle durant au même fonds de savoirs ou de techniques acquis lors de sa période de formation. Il y a donc, aujourd'hui, un besoin d'apprentissage plus ou moins permanent et la formation, même la mieux réussie, ne demeure maintenant qu'une formation "initiale". La formation fondamentale renvoie alors à un autre concept contemporain, celui d'éducation permanente. On perçoit ici que la formation fondamentale n'est pas une finalité réservée aux "jeunes" étudiants mais également aux étudiants adultes et qu'elle doit inspirer l'enseignement autant à l'éducation des adultes qu'à l'enseignement régulier.

c) Comme nous venons de le signaler, la culture générale se situait dans une époque où les connaissances semblaient stables même s'il demeurait possible de les bonifier (les connaissances étant surtout littéraires); la formation fondamentale se situe dans un contexte où on a une conscience assez vive de la précarité du savoir (et l'on fait alors surtout référence aux sciences et aux techniques), d'où l'idée bien consciente que la formation doit assurer autre chose que des contenus, bien que toute formation passe par des contenus et qu'il y a des contenus qui sont des moyens plus aptes que d'autres pour tendre vers la formation fondamentale, ce qui, notons-le en

passant, justifie pleinement la définition ou la composition dans les collèges d'un curriculum d'études.

"Apprendre à apprendre en apprenant"

La formation fondamentale appartient en priorité au monde des aptitudes, des habiletés, des attitudes, en un mot au monde de la "forme". Mais la forme a besoin de contenus, de savoirs pour se réaliser. On ne peut pas, par exemple, avoir une aptitude à transférer ou à adapter des savoirs et des techniques sans d'abord ou en même temps posséder des savoirs et des techniques transférables ou adaptables.

Le seul moyen connu pour développer des aptitudes, des habiletés ou des attitudes, c'est la pratique ou l'exercice. Dans l'ordre intellectuel comme dans l'ordre physique. Regardons le sportif d'élite comme il s'entraîne! S'il faut savoir la règle de grammaire dans un premier temps, il faut finir par l'appliquer sans s'en rendre compte. De savoir, réalité externe à l'étudiant, la connaissance doit devenir partie constituante de la personne, de l'étudiant en l'occurrence.

C'est pourquoi, même éclairante, la formation fondamentale n'est pas une panacée universelle et elle pose un certain nombre de défis aux enseignants. Mais ce sont des défis stimulants, l'un des plus importants est certainement un changement de mentalité par rapport à leur spécialisation. Une formation de type fondamental donne en effet aux disciplines

un caractère instrumental et exige des éducateurs de la vigilance face au danger qui les guette de servir la discipline ("passer la matière") avant de servir les besoins des étudiants en regard de leurs apprentissages. Elle exige d'eux une capacité de relativiser et de critiquer leur propre spécialité au profit d'une vision plus globale. Elle les oblige à une interdépendance avec leurs collègues, sur le double aspect des contenus et de la pédagogie: la cohérence des contenus et la concertation pédagogique deviennent des impératifs.

C'est pourquoi le Conseil des collèges est convaincu que, sous cet aspect seulement, la formation fondamentale, pour peu qu'elle devienne réellement "le principe intégrateur des composantes des programmes d'études"(28), entraînera des changements majeurs dans les approches pédagogiques des enseignants: ceux-ci devront prendre moins de temps pour transmettre les contenus qui auront été jugés nécessaires et réserver plus de temps pour assurer l'entraînement de l'étudiant, pour permettre à ce dernier d'assimiler le contenu du cours: des exercices, des exercices, des exercices!...

La formation fondamentale ne peut donc s'acquérir que si l'étudiant se fait les dents ou les muscles intellectuels en apprenant des contenus, des éléments des sciences et des techniques. Mais quels éléments des sciences et des techniques? Des principes de base? des assises des sciences et des

---

(28) Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, op. cit., p.7.

techniques? ou bien des contenus pointus, des savoirs périphériques ou anecdotiques?

Selon l'esprit qui inspire les commentaires du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, tous les cours de tous les programmes doivent se situer dans l'optique de la formation fondamentale et favoriser cette formation, certains cours (de spécialisation) plutôt vers les habiletés et les aptitudes reliées à la pratique professionnelle, certains autres cours (cours communs obligatoires) plutôt vers les aptitudes et les attitudes du citoyen et de l'être humain face à la société et à son destin.

Une chose est certaine par ailleurs: la formation fondamentale n'est pas la chasse-gardée des cours communs obligatoires ou des cours de base des spécialisations ou des concentrations. Il existe des manières insignifiantes d'enseigner la langue, la littérature et les mathématiques qui ne mènent nulle part comme il y a des manières intelligentes d'enseigner l'utilisation des machines à traitement de textes qui donnent un "plus-être" à l'étudiant. Concédons, néanmoins, qu'un cours de langue ou de mathématiques constitue un moyen, un matériau plus reconnu pour favoriser la formation fondamentale qu'un cours sur la machine à traitement de textes: ce qui laisse voir que le choix des cours des programmes est d'une grande importance pour favoriser la formation fondamentale.

1.3.3 Le contenu de la formation fondamentale

. Eléments intemporels, éléments contemporains

Après avoir parlé de la nature de la formation fondamentale et de son rôle dans l'ordre collégial, le Conseil des collèges veut insister quelque peu sur une dimension du contenu même de la formation fondamentale, certains éléments étant plutôt intemporels et certains autres plutôt contemporains.

Il y a des éléments intemporels dans toute formation humaine authentique à quelque moment de l'Histoire qu'elle se situe: on peut penser ici à des aptitudes comme la capacité d'analyse et de synthèse, l'esprit critique, la clarté de l'expression; à des habiletés comme celle de l'écriture ou du langage; à des attitudes comme l'ouverture aux autres, comme la transcendance de l'homme en face du concret et de l'immédiat, etc.

Nous n'allons pas réfléchir longuement ici à ces éléments permanents de la formation humaine qui sont assez largement

connus,(29) mais nous allons insister brièvement sur quelques éléments plus contemporains de cette formation fondamentale, afin de signaler que cette dernière ne se laisse pas enfermer dans le cadre fermé d'une définition et qu'il y a lieu, non seulement de faire une réflexion, mais d'avoir un chantier permanent de réflexion sur cette question de la formation fondamentale.

Pour l'instant, le Conseil signale quelques-uns des éléments de cette formation humaine dont, selon lui, les étudiants d'ici (et d'ailleurs) auront particulièrement besoin pour réussir leur vie dans le monde qui sera leur.

. L'aptitude à transférer des savoirs

Compte tenu du fait que les techniques changent plus rapidement que les sciences et que les grandes lois scientifiques sont plus stables que les théories scientifiques (le terme

---

(29) A l'intention de ceux qui désireraient plus d'information sur les différents contenus possibles d'une formation qui joue le rôle de formation fondamentale, nous signalons les rapports suivants:

. La formation fondamentale et la qualité de l'éducation, rapport 1983-1984 du Conseil supérieur de l'Education.
. La formation fondamentale - La documentation canadienne, Paul-Emile Gingras. CADRE 1985.
. La formation fondamentale - La documentation américaine, Jacques Lalliberté, CADRE 1984.
. Propositions pour l'enseignement de l'avenir, rapport du Collège de France publié à Paris en mars 1985.

"sciences" valant ici pour les sciences humaines tout autant que pour les sciences de la nature), on a développé avec raison l'idée de cours de base et de connaissances de base pour chaque discipline et pour chaque technique par opposition au cours "pointu" dont la connaissance qu'il procure deviendrait inutile dès la disparition de l'objet sur lequel porte la connaissance. Par opposition aux connaissances acquises par les cours pointus, les cours de base contiennent des savoirs transférables qui survivent à leurs applications concrètes et aux changements divers.

Mais il faut prendre garde cependant à l'illusion: ce n'est pas celui qui possède beaucoup de savoirs transférables qui a une formation vraiment valable, c'est bien plutôt celui qui a acquis l'aptitude à transférer des savoirs. A l'inverse, avec des approches pédagogiques appropriées, l'enseignement de contenus de cours très concrets, très immédiats peut contribuer à développer des habiletés ou des aptitudes, qui survivront aux connaissances acquises dans le cours.

. L'aptitude à intégrer l'intemporel et l'historique

Nous parlions à l'instant de l'aptitude à transférer des savoirs comme s'il s'agissait d'une nécessité tout à fait nouvelle. En réalité, il faudrait nuancer: cette aptitude a toujours été nécessaire, mais moins qu'aujourd'hui: il a toujours fallu décoder les différents savoirs intégrés dans des cultures données, mais le savoir décodé, "déculturé", demeurait stable. Ce qui s'ajoute aujourd'hui au décodage, c'est

la nécessité de faire la part de l'intemporel et de l'historique dans les diverses connaissances.

Un exemple nous permettra d'illustrer la différence entre ces deux éléments: le géocentrisme, théorie astronomique qui faisait de la Terre le centre de l'Univers, devait s'enseigner tout différemment au XVI^{e} siècle selon qu'on se trouvait à Paris ou à Pékin. Les cartes géographiques du temps en témoignent. Ainsi le savant qui, par hypothèse, aurait eu à passer de Paris à Pékin pour enseigner l'astronomie aurait eu un décodage à faire ou, si l'on veut, un recyclage: c'est la capacité de départager l'intemporel et l'historique. Mais le disciple de Copernic (on se souviendra que Copernic fut le premier à soutenir que la terre tournait autour du soleil et non l'inverse), éduqué dans la science géocentriste, aurait eu besoin d'accomplir un exercice intellectuel d'un autre ordre pour récupérer ce qu'il y avait de valable dans cette science géocentriste et l'intégrer à la science copernicienne: c'est l'aptitude à transférer des savoirs qui est en cause. Cet exemple nous conduit d'ailleurs à indiquer un troisième élément contemporain de la formation fondamentale, cousin des deux précédents.

. L'aptitude à intégrer les différences

C'est toute la question de la réceptivité aux idées et aux valeurs nouvelles, aux modes de vie différents des autres individus et des autres peuples. Exceptionnelle autrefois, cette confrontation devient de plus en plus quotidienne. Au moment où la terre devient un village global, où de plus en

plus les civilisations s'interpénètrent, il faudra que chacun ait un sage équilibre au-delà du scepticisme et de l'intolérance, être réceptif aux autres sans cesser d'être soi-même. Une formation digne de ce nom ne peut aujourd'hui escamoter ce difficile équilibre car, de plus en plus, les étudiants d'aujourd'hui seront appelés à vivre dans une société multiraciale et pluraliste qui sera en même temps une société unifiée et éclatée: unifiée par ses communications et éclatée par ses valeurs.

. Un concept ouvert

Ces quelques éléments d'une formation contemporaine valable illustrent, croyons-nous, le besoin d'une recherche permanente en la matière: la formation fondamentale, en effet, épouse les temps, les lieux et les différences de l'homme.

Il découle de la réflexion qui précède que la formation fondamentale ne saurait en aucune façon être un concept clos et uniforme. La formation fondamentale comme finalité première de l'enseignement collégial ne doit pas être là pour définir une orthodoxie. Le Conseil des collèges estime que la formation fondamentale doit répondre aux besoins de l'étudiant réel: situé dans le temps et dans l'espace. Le concept qui se retrouve derrière la formation fondamentale doit également être un concept ouvert dans le temps et dans l'espace, un concept d'ici et d'aujourd'hui, un concept signifiant quelque chose pour les enseignants qui ont à le traduire dans le quotidien de leur enseignement et à donner des réponses aux questions, parfois inexprimées, des étudiants d'aujourd'hui.

1.4 Conclusion

Face aux approches pédagogiques à développer à l'égard des étudiants, face aux exigences à formuler à l'endroit de ces derniers, les enseignants sont hésitants et incertains: tantôt la préparation scolaire antérieure, insuffisante, inégale ou inadéquate laisse les enseignants dans la plus grande hésitation; tantôt c'est l'absence de finalité d'ensemble de l'ordre collégial ou d'objectifs de programme précis qui laisse les enseignants dans la plus grande incertitude. Cette double absence, avons-nous signalé, laisse perplexes beaucoup d'enseignants, comme nous l'ont montré le rapport Grégoire et les tables rondes tenues par le Conseil. Et c'est ainsi que d'interrogations en interrogations sur le sens du travail, à faire en lien avec beaucoup d'autres inconforts, est né un malaise qui "est bien près d'être général et qu'il atteint l'enseignant dans sa raison d'être même comme professionnel de l'enseignement".(30)

Quand un malaise est tel, quand des professionnels sont atteints dans la raison d'être même de leurs activités, il faut immédiatement réfléchir à l'essentiel de cette profession. En l'occurrence, le Conseil des collèges estime que si les enseignants avaient une vue plus précise des objectifs de formation à atteindre, soit au plan de l'ordre collégial soit au plan de chacun des program-

---

(30) Le rapport Grégoire, p.132

mes, ils sauraient beaucoup mieux choisir leurs méthodes d'enseignement et préciser leurs exigences à l'égard des étudiants.

Malheureusement, nous l'avons constaté, la formation fondamentale est un concept vague et les objectifs des programmes qui en sont la concrétisation ne peuvent à leur tour n'être que vagues également. Cette absence de précision fait que la formation fondamentale ne joue pas son rôle essentiel dans l'univers de la formation au collégial et qu'elle n'informe en rien sur les objectifs qui devraient être ceux des programmes. Selon le Conseil, cette situation, qui contribue fortement au malaise des enseignants doit être corrigée: il y va de la qualité de la formation des étudiants, mais aussi, pour nombre d'enseignants, de la reprise de la confiance en leur profession.

La finalité de l'enseignement collégial doit donc être précisée; pour être conforme au Règlement sur le régime pédagogique, chaque programme doit se voir attribuer des objectifs généraux et particuliers de formation. Mais qui doit faire ce double, concomitant et permanent travail de précision? Bien sûr, tous doivent y participer, chacun selon ses responsabilités au plan local comme au plan national. Mais comment ne pas penser que ce "tous" comprend d'abord ceux qui sont les plus nombreux et qui sont les plus directement concernés par l'opération: les enseignants eux-mêmes.

Mais, comme il s'agit de finalité pour l'ensemble de l'ordre collégial, il s'agit d'objectifs pour tous les éléments (cours) qui

composent les programmes où interviennent plusieurs enseignants. S'il est nécessaire de définir la formation fondamentale, il est tout aussi nécessaire que la compréhension de cette définition soit partagée par tous les enseignants, ne serait-ce que parce qu'ils sont plusieurs à s'adresser aux mêmes étudiants.

Et c'est ainsi que la question du "pourquoi" nous conduit à la question du "comment": car la façon de préciser la formation fondamentale déterminera en profondeur le rôle que cette formation jouera dans l'enseignement collégial. Plaquée de l'extérieur sans tenir compte des enseignants et des collèges, cette formation, selon le Conseil, ne serait plus qu'un ersatz de moteur de la qualité.

Mais il ne semble pas, selon le Rapport Grégoire, que le milieu collégial ait, à l'heure actuelle, les structures nécessaires pour favoriser une telle réflexion dont nous avons dit qu'elle devrait être permanente et collective, opération dont les enseignants devraient être parmi les principaux acteurs. En effet, la solitude professionnelle, qui semble être celle des enseignants dans le système collégial, indique bien que le réseau collégial, dans l'ensemble, est loin d'être à pied d'oeuvre pour ouvrir ce chantier de réflexion.

2. UN ISOLEMENT RÉDUCTEUR: LE MILIEU DE VIE QUI ALIMENTE L'ENSEIGNANT

Pour favoriser la qualité de la formation des milliers d'étudiants qui, année après année, fréquentent le cégep, le Conseil des collèges est fermement convaincu qu'il est urgent d'articuler, dans l'ensemble du milieu collégial, une réflexion collective sur la formation fondamentale et les objectifs des différents programmes d'enseignement. Mais plusieurs obstacles se dressent contre cette réflexion collective, à commencer par l'isolement professionnel dans lequel le milieu de vie de l'enseignant maintient ce dernier. C'est, selon nous, une des grandes conclusions qui se tirent du rapport Grégoire, conclusion que sont venus confirmer les participants aux tables rondes tenues par le Conseil. Voyons cela de plus près.

2.1 L'état de la situation

Cet isolement de l'enseignant, il est triple: c'est d'abord l'isolement de l'enseignant dans son propre département; c'est ensuite l'absence de continuité de son département avec le cégep et enfin c'est l'inexistence professionnelle de l'enseignant dans la société en tant que représentant du cégep.

2.1.1 L'enseignant et le département

S'il fallait résumer en quelques mots l'attitude des enseignants par rapport au département, nous dirions tout simplement que le département est la seule structure institutionnelle où

ils se sentent chez eux dans le collège. "Le département devient ainsi, pour chaque enseignant, la structure principale du cégep où il enseigne" (31). Ce constat rejoint celui qu'avait déjà effectué le Conseil des collèges dans Le cégep de demain: "De toute manière et dans tous les cégeps, le département est l'instance institutionnelle où les enseignants se sentent vraiment chez eux".(32)

Cette attitude des enseignants se comprend aisément: depuis la création du réseau collégial, la grande majorité des enseignants enseignent dans la discipline qui constitue leur propre spécialité professionnelle et ensemble, la plupart du temps, ils se regroupent entre spécialistes de la même discipline dans la cellule de base de l'organisation de l'enseignement: le département. Cette organisation de l'enseignement n'est pas sans avantage, le principal (et le plus évident) étant de rendre possibles des échanges entre spécialistes de mêmes disciplines.

Et c'est au profit de la structure départementale que, à travers les différentes négociations, les enseignants ont pu gagner les pouvoirs et les responsabilités qu'ils estimaient nécessaires pour l'exercice de leur profession.

---

(31) Le rapport Grégoire, p.126.
(32) Québec, 1985, premier trimestre, p. 171.

Par contre, comme le constate le rapport Grégoire, "rien n'indique cependant que le département constitue une structure forte par elle-même, un centre de réflexion intensive ou un lieu de coordination particulièrement efficace" (33). En fait, le département, spécialement celui de l'enseignement général, s'est surtout préoccupé de gestion de cours, peu de problèmes pédagogiques reliés à l'enseignement.

Et au terme d'une assez longue analyse de la vie départementale, où il est fait état de fréquents conflits au sein de départements, conflits liés sans doute à l'hésitation face aux méthodes pédagogiques et aux exigences à maintenir, dont nous avons parlé au premier chapitre, le même rapport conclut: "Par delà la révélation de situations conflictuelles à l'intérieur des départements, les entrevues en auront dit long sur l'isolement qu'on peut vivre dans cette cellule assez hermétique qu'est le département".(34)

2.1.2 Le département et le collège

Le département est la cellule de base de l'organisation de l'enseignement et, dans la quasi-totalité des cégeps (35), c'est la

---

(33) Op.cit., p.126.
(34) P.73.
(35) Quelques cégeps ont des instances pédagogiques de base qui se rapprochent du modèle universitaire de "module".

seule cellule de base de l'organisation pédagogique. Le département regroupe des enseignants de même discipline ou de disciplines très fortement apparentées. Mais l'ensemble de la vie pédagogique est organisé et planifié en fonction de "programmes" d'enseignement qui, au collégial, sont, comme nous l'avons déjà signalé, des ensembles intégrés de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation. Or, ces cours relèvent de plusieurs disciplines différentes et nécessitent des échanges pédagogiques qui dépassent le cadre d'un département. Il y a donc une distanciation isolante entre le département comme milieu de vie pédagogique et les exigences des curriculum d'étude des étudiants et de la vie pédagogique centrées, en principe, autour de programmes d'enseignement. "Force est donc de conclure à un certain repliement des enseignants dans leur département et à un cloisonnement très prononcé des disciplines ou des spécialisations."(36). Voilà un premier facteur qui explique la solitude de l'enseignant dans le cégep. Mais ce n'est pas le seul, ni peut-être le principal.

Car ce n'est pas, en soi, le fait que le département soit "monodisciplinaire" qui explique l'isolement de l'enseignant, c'est plutôt le fait que le département soit la seule instance institu-

---

(36) Rapport Grégoire, p. 70. C'est le Conseil qui souligne. Il faudrait nuancer ce diagnostic pour les enseignants des cours de spécialisation à l'enseignement professionnel qui se retrouvent dans les mêmes départements. Mais le problème demeure entier, et est peut-être plus aigu encore, pour les enseignants des cours communs obligatoires et de cours complémentaires à l'enseignement professionnel.

tionnelle de base qui regroupe les enseignants(37). On pourrait, en effet, très facilement contrebalancer cet effet isolant des départements monodisciplinaires par d'autres instances institutionnelles constituées sur des bases plus larges que la discipline d'enseignement. Mais rien de tel n'existe, ou si peu, ou est si mal en point, qu'on ne peut vraiment voir là pour l'enseignant un chemin qui lui permet actuellement de sortir de son isolement départemental.

Le module est, en effet, un mode d'organisation qu'on ne rencontre que dans très peu de cégeps et, quand on le rencontre, il est souvent limité à un ou deux programmes d'enseignement. Quant à la commission pédagogique...

La commission pédagogique

Absentes de plusieurs des cégeps où les auteurs du rapport Grégoire ont effectué les entrevues (38), les commissions pédagogiques sont des organismes peu connus des enseignants eux-mêmes pour lesquels ceux-ci ont une opinion assez mitigée, comme en témoigne ce tableau extrait du rapport Grégoire:

---

(37) Il y a bien le syndicat auquel peut se référer l'enseignant, durant les moments de crise particulièrement. Mais le syndicat n'est pas une instance institutionnelle.

(38) 12 des 19 cégeps visités lors des entrevues avaient une commission pédagogique. Deux autres cégeps cependant avaient une "assemblée" qui pouvait ressembler à une commission pédagogique (le rapport Grégoire, p. 63). Le Conseil des collèges avait fait un relevé du nombre de commissions pédagogiques existantes en 1984. Le résultat était le suivant: 30 cégeps sur 44 avaient une commission pédagogique dont la vigueur variait énormément. Voir Le cégep de demain, op. cit., p. 124.

OPINION DES ENSEIGNANTS SUR L'IMPORTANCE
DE LA COMMISSION PÉDAGOGIQUE

Indicateur de l'importance	Oui		Non		Total	
	N	%	N	%	N	%
Le fait même de son existence	77	69	35	31	112	100
Ses activités	55	51	52	49	107	100
Ce que l'enseignant en retire personnellement	37	34	72	66	109	100
Son impact sur l'enseignement	44	42	60	58	104	100

(39)

En bref, conclut ce rapport en décrivant les relations des enseignants avec la commission pédagogique dans les collèges où elle existe, "cet organisme demeure peu ou mal connu et, d'une manière générale, il n'a pas de présence à l'intérieur de la conscience pédagogique des enseignants". (40)

Les relations interpersonnelles

En compensation de cette double entrave que constituent le caractère unique du département monodisciplinaire et l'état lamentable qui est celui des commissions pédagogiques dans l'opinion

(39) P. 63.
(40) Ibid., p. 64.

des enseignants, on pourrait penser à la qualité et la quantité des relations interpersonnelles des enseignants avec les enseignants des autres départements ou avec les administrateurs. Mais il n'en est rien.

Par rapport aux relations de l'enseignant avec ses collègues, le rapport Grégoire constate, ce qu'ont nettement confirmé les tables rondes tenues par le Conseil, que "c'est surtout avec les collègues de leur discipline ou spécialisation que les répondants entretiennent des relations personnelles (58%)... Plus on s'éloigne de la discipline ou de la spécialisation enseignée, lit-on encore dans le rapport, plus le champ des relations professionnelles entre enseignants se rétrécit". (41)

Quant aux rapports avec les administrateurs, ils ne sont guère mieux, loin de là. En effet, les rapports des enseignants avec les administrateurs, y compris les administrateurs pédagogiques, sont assez faibles: "nous avons montré que les rapports entre enseignants et administrateurs, si on exclut les coordonnateurs de département, s'avèrent assez réduits (...). Il ressort de tout ceci que l'acte administratif et l'acte pédagogique dans les cégeps se révèlent à première vue assez indépendants l'un de l'autre" (42).

---

(42) Rapport Grégoire, p. 69.

Confiné à l'intérieur d'un département sans lien ou presque avec le reste de l'organisation pédagogique, peu enclin à considérer la commission pédagogique comme un lieu valable d'échanges pédagogiques, l'enseignant compense peu ou prou son isolement professionnel par des relations interpersonnelles avec ses collègues ou avec los administrateurs. Dans une telle situation, il ne faut pas se surprendre si les enseignants ont un sentiment d'appartenance assez faible à l'égard du cégep: sur les 201 enseignants interrogés pour les fins du rapport Grégoire, 44 ou 21% déclarent avoir un sentiment d'attachement fort ou moyen à l'égard de l'établissement où ils travaillent tandis que 157 ou 79% ont un faible sentiment ou se sont abstenus de répondre à la question. (43)

Il ne faut pas se surprendre, non plus, du peu de "densité institutionnelle" (44) qu'ont les cégeps dans l'univers professionnel des enseignants. En d'autres mots, les enseignants auraient un assez faible sens d'appartenance au cégep-institution, au cégep considéré comme un tout.

---

(43) Ibid, p.109.
(44) Rapport Grégoire, p. 126.

En définitive

S'il était encore nécessaire de mieux s'assurer de la solitude de l'enseignant, isolé dans son département, terminons cette partie du chapitre avec les lignes qui terminent la réflexion du rapport Grégoire sur la vie départementale: "Le département est le lieu par excellence - sinon unique - des rapports professionnels entre les enseignants, et si l'individualisme s'impose comme une caractéristique déterminante de la vie départementale, il faut croire que, professionnellement, l'isolement des enseignants dans leur cégep est bien près d'être "total". (45)

2.1.3 L'inexistence professionnelle de l'enseignant dans la société en tant que représentant du cégep

L'enseignant est isolé dans son département et son département est isolé dans le cégep. Mais au-delà, l'enseignant est-il présent dans le milieu social où est localisé le cégep dans lequel il enseigne? Plus précisément, l'enseignant est-il "porteur" de la mission éducative du cégep dans son environnement social? Si la réponse était positive à cette double question, la solitude de l'enseignant à l'intérieur de l'établissement où il travaille pourrait être en partie contrebalancée.

L'isolement, dont nous parlons ici, est, comme dans les lignes précédentes, d'ordre professionnel ou pédagogique. Il n'est pas question du rôle social que, en tant qu'individu, tel ou tel enseignant peut jouer dans son milieu. Nous n'avons pas cherché à recueillir d'information sur cet aspect de l'engagement social

---

(45) Op.cit., p.73.

de l'enseignant-citoyen et la recherche du rapport Grégoire est muette sur le sujet. Cette dimension de la vie personnelle des enseignants est en dehors de notre propos.

Ceci dit, on voit peu ou presque pas les enseignants du collégial exerçant leurs activités professionnelles en dehors des salles de cours. Ils sont pratiquement inexistants dans le domaine de la recherche, où leur activité ne représente qu'une portion congrue de l'ensemble de la recherche au Québec,(46) tandis qu'un nombre considérable d'entre eux (47) ont la formation nécessaire pour cette activité. D'autre part, compte tenu du nombre qu'ils sont et des ressources qu'ils représentent, ils sont très largement sous-utilisés par les différents médias de communication, par les différents organisateurs de colloques, de séminaires, de congrès. Ce qui rend particulièrement fragile et volatile l'image que les enseignants ont dans la population.

Il apparaît donc que l'enseignant ne semble pas trouver dans le milieu social l'ouverture, la communication et l'enrichissement qui lui seraient bénéfiques au plan professionnel. Le rapport Grégoire parle de la "grande solitude morale et sociale" dans

---

(46) A titre d'exemple: en 1984-1985, les subventions gouvernementales à la recherche totalisaient 172 000 000,00$ L'ordre collégial recevait 3 000 000,00$ de cette somme, c'est-à-dire moins de 2% du total.

(47) Voir Bertrand Simpson, Caractéristiques des enseignants et enseignantes de cégep 1983-1984, 108 pages, Québec, 1986.

laquelle se trouvent les enseignants par rapport à la collectivité environnante.(48)

Il n'est pas inapproprié de signaler ici que certains des inconvénients de cet isolement professionnel de l'enseignant de cégep pouvaient autrefois être atténués par l'arrivée, chaque année, dans chacun des cégeps, de cohortes importantes de nouveaux enseignants. Ces derniers constituaient par leur venue même une forme de lien avec le milieu externe et pouvaient ainsi contribuer à renouveler l'enseignement. Mais cet apport a été considérablement réduit, pour ne pas dire anéanti, depuis le début des années 80.

On pourrait être tenté de penser qu'il appartient à chaque enseignant, pris individuellement, d'assurer son existence professionnelle sur le plan social et de mettre fin, ainsi, à cette solitude dont nous venons de parler. Sans doute, pour une bonne part. Mais il faut, à ce moment, se souvenir que l'enseignant est un professionnel qui travaille dans un établissement et à qui l'établissement fournit les outils nécessaires pour son travail professionnel. De plus, il ne peut avoir de responsabilités professionnelles, en tant qu'enseignant, que dans le cadre du mandat de l'établissement où il travaille. En tant que professionnel attaché à un établissement, un enseignant, en effet, ne peut avoir d'autre type d'implication professionnelle dans un milieu social que celui que son propre établissement a: sur ce plan également, l'enseignant travaille dans un collège.

---

(48) Op. cit., p.114.

2.1.4 Au total

Sans doute, pourrions-nous continuer à illustrer cet isolement de l'enseignant, montrer à quel point peut être marquée la solitude professionnelle qui est la sienne. Nous croyons avoir suffisamment insisté. Et si nous l'avons fait, ce n'est pas par simple compassion, encore moins par apitoiement, encore que l'indifférence n'est surtout pas un sentiment meilleur en la circonstance de la part d'un organisme comme le Conseil des collèges.

Bien sûr, cette solitude émerge de partout dans le rapport Grégoire. Et cette solitude est une entrave à la qualité de la formation de l'étudiant et d'y mettre fin devient une priorité pour tous ceux qui croient qu'enseigner aujourd'hui au collégial a encore un sens: c'est pourquoi nous en parlons. Nous avons montré au chapitre précédent la nécessité d'une réflexion collective et permanente sur la formation fondamentale comme moyen pour alléger la perplexité et l'incertitude des enseignants et, partant, pour favoriser la qualité de la formation. Mais cette même réflexion ne peut se mener dans le contexte actuel de solitude dans lequel se trouvent les enseignants et il importe de mettre en place certains moyens pour contrer cette solitude et alimenter cette réflexion. Dans la deuxième partie de ce second chapitre, le Conseil des collèges propose quelques-uns de ces moyens.

2.2 De quelques pistes

L'isolement ou la solitude a une dimension subjective qui affecte, différemment selon les personnes, l'énergie que ces dernières

mettent au travail et la qualité de leurs activités. Mais la solitude a aussi sa dimension objective et on comprendra que le Conseil des collèges n'a pas d'intention thérapeutique et que les quelques moyens qu'il a à proposer sont de nature externe aux personnes, même si on peut être volontairement isolé... et qu'être isolé, ce n'est pas nécessairement être autonome!

L'isolement dans lequel vivent bon nombre d'enseignants a ses explications. Les structures locales d'organisation de l'enseignement ont été basées à l'origine sur la discipline d'enseignement; l'absence, au moins jusqu'en 1984 (49), dans les "programmes" d'enseignement, de tout souci explicite de coordination entre les cours qui composent les programmes a empêché que se développe une "approche" programme de l'enseignement; les structures ministérielles de consultation sur les programmes d'enseignement, les comités provinciaux de "coordination" reproduisaient le même principe d'organisation; la formation "disciplinaire" qu'un très grand nombre d'enseignants ont reçue à l'université a conforté une démarche d'enseignement où les préoccupations pédagogiques se limitent à la spécialité; l'espoir déçu au début, puis la suspicion et, par après, l'indifférence, qu'ont éprouvés et qu'éprouvent encore les enseignants à l'égard de la commission pédagogique, ont empêché de développer dans l'ensemble des cégeps des forum d'échanges pédagogiques qui eussent forcé la barrière des disciplines d'enseignement; ajoutons enfin que les collèges n'ont pas toujours su ou pu développer des projets éducatifs d'ensemble

---

(49) Jusqu'à la promulgation du Réglement sur le régime pédagogique du collégial.

qui auraient mobilisé l'intérêt des enseignants pour leur conception et l'énergie de ces derniers pour leur réalisation. Le silence du mandat des cégeps sur des missions autres que l'enseignement a fini de sceller l'univers clos de l'enseignant au plan professionnel.

D'autres raisons, sans doute plus localisées, plus interpersonnelles, pourraient s'ajouter pour expliquer cet isolement de l'enseignant. Nous croyons cependant en avoir énuméré dans les lignes qui précèdent les principales raisons générales.

Sans doute cet isolement est inconfortable et difficile à vivre et compte pour beaucoup dans le souhait d'un bon nombre d'enseignants de quitter leur profession s'ils le pouvaient. Mais ce n'est pas sous cet angle, respectable par ailleurs, que le Conseil des collèges désire souligner certains éléments qui peuvent contribuer à sortir les enseignants de l'isolement dans lequel ils sont. Comme dans le cas de la formation fondamentale, ce sont les besoins actuels de formation collégiale et de ressources éducatives d'ordre collégial qui invitent à réduire l'isolement des enseignants.

2.2.1 Les programmes d'enseignement

Dans le premier chapitre du présent rapport, nous avons parlé de la formation fondamentale que les commentaires du Règlement sur le régime pédagogique du collégial considèrent comme le principe intégrateur de l'enseignement collégial et qui est comme une réponse potentielle à la perplexité des enseignants

du collégial quant aux approches pédagogiques à développer. Cette éventualité deviendra vite une réalité pour peu que les divers responsables de la formation au collégial, à quelque niveau qu'ils se situent, donnent un contenu plus précis à cette expression "formation fondamentale". Nous avons souligné à ce moment l'importance d'une réflexion locale articulée, collective et permanente, réflexion dont les enseignants devraient être les principaux artisans. (50)

Ce que nous avons dit alors de la formation fondamentale vaut également pour les programmes d'enseignement puisque c'est par ces derniers que les étudiants peuvent tendre vers la formation fondamentale.

Nous avons signalé, l'an dernier (51), la nécessité de préciser les objectifs des programmes, ces objectifs étant l'application particulière à un programme d'études de la finalité même de l'ordre d'enseignement collégial. De même, en

---

(50) Toute l'économie de l'ordre collégial est faite d'équilibre entre l'autonomie des établissements locaux et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Sur ce point de la formation fondamentale, un équilibre est également à maintenir entre les responsabilités des collèges et du Ministère. Notre propos actuel n'est pas de parler de cet équilibre mais de contribuer à la mise en place des pôles locaux de cette réflexion. Il sera toujours temps de parler ensuite d'un équilibre à maintenir.

(51) Avis sur les projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature, mars 1986.

rappelant la définition du programme au collégial (52) "ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation", nous avions à cette occasion manifesté notre accord avec cette approche "programme" pour l'ordre collégial, de même que nous avions reconnu les objectifs des programmes comme les principes intégrateurs des cours dispensés par les enseignants.

"On remarque, écrivait l'an dernier le Conseil des collèges, que le programme est un ensemble "intégré" et non seulement un ensemble "coordonné" de cours. Cela signifie principalement deux choses: que le programme implique un ou des principes intégrateurs différents des cours qui le composent et que les cours constituent des entités compatibles entre elles et intégrées par les objectifs."(53)

Comme approche pédagogique, le programme conduit tout naturellement l'enseignant à un travail de coordination avec les autres enseignants du programme, avec ceux des cours de concentration ou de spécialisation, comme avec ceux des cours complémentaires et des cours communs obligatoires. Avec la coordination qu'il présuppose, tant au plan de ses objectifs à préciser qu'au plan des supports à fournir et des exigences à formuler envers les étudiants, le programme conduit chacun des

---

(52) Edition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, p. 13.
(53) Avis sur les projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature, p.11.

enseignants à dépasser les frontières de sa discipline d'enseignement. Encore faut-il qu'il y ait des structures qui rendent cette coordination possible.

Si l'approche "programme", avec les objectifs transcendants à chacun des cours qu'elle présuppose, est une approche pédagogique qui répond adéquatement aux besoins de l'étudiant d'aujourd'hui, à l'inverse l'isolement disciplinaire dans lequel l'enseignant est contraint actuellement ne constitue pas une position de départ favorable.

Si l'isolement de l'enseignant est lié au caractère monodisciplinaire de son département, c'est principalement l'absence d'autres structures pédagogiques de coordination qui explique cet isolement.

Introduite dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial, l'approche programme est considérée comme une approche pédagogique très valable pour les étudiants du collégial. Mais pour que cette approche se traduise dans le concret des activités d'apprentissage des étudiants, il faut qu'elle repose sur des supports stables, institutionnels et permanents.

A chaque collège de déterminer ses propres structures internes et les diverses modalités qu'elles peuvent revêtir. Mais le Conseil des collèges ne croit pas, par ailleurs, que les collèges aient la liberté d'avoir ou de ne pas avoir une structure institutionnelle qui supporte le mandat d'assurer ce que

promet le Règlement sur le régime pédagogique à chacun des étudiants: "un ensemble intégré de cours". Car le Conseil ne croit pas en l'intégration automatique, surtout lorsqu'elle est laissée à l'initiative individuelle de personnes qui se reconnaissent isolées. Par ailleurs, il est impératif que les différents comités ministériels de coordination reconnaissent, dans leur composition même, les exigences de coordination entre les disciplines que présupposent les programmes au sens du Règlement sur le régime pédagogique.

2.2.2 La commission pédagogique

Peut-elle se refaire une beauté, cette non-aimée du réseau collégial québécois? Ou devons-nous dire adieu à cette structure administrative dont le nom même suffirait à discréditer toute instance qui le porterait, selon un témoignage entendu lors des tables rondes? Quoi qu'il en soit, sous le nom de commission pédagogique ou sous un autre vocable, une structure de coordination s'impose.

De tous les lieux d'échange ou de toutes les instances administratives des cégeps, seules les commissions pédagogiques, dont l'existence est prévue dans la Loi des collèges, auraient pu être dans le passé ce lieu de réflexion collective, articulée et permanente dont nous avons signalé la nécessité. Malheureusement, les commissions pédagogiques n'ont pas joué ce rôle et il n'y a pas eu d'organisme ou d'instance qui a pallié à ce manque. Par contre, diverses activités qu'on observe dans les collèges depuis quelques années, centrées principale-

ment sur la formation fondamentale, révèlent que différents milieux collégiaux sentent le besoin d'une telle réflexion d'ensemble. Il faut s'en réjouir et, en même temps, souhaiter que ces activités se poursuivent.

Mais il faut aller plus loin que ces activités plus ou moins régulières, plus ou moins stables, plus ou moins généralisées. Dans un précédent rapport Le cégep de demain (54), le Conseil des collèges avait longuement insisté sur le rôle et l'importance des commissions pédagogiques dans chacun des collèges. Et ce n'est pas la lecture du rapport Grégoire qui conduit ce dernier à changer de point de vue sur ce sujet.

L'existence d'une instance collective s'impose qui, de façon systématique et durable, pense et articule le développement institutionnel des cégeps au plan pédagogique. Qu'on nomme cette instance "commission pédagogique" ou qu'on lui trouve un autre nom, peu importe, mais il est temps qu'une telle réflexion communautaire, articulée et durable s'implante pour que chaque enseignant puisse contribuer à élaborer un projet éducatif pour l'établissement où il enseigne.

Nous avions recommandé dans Le cégep de demain que cette instance ait plus de pouvoir qu'un simple pouvoir de recommandation. A défaut de pouvoir amender rapidement la Loi des

---

(54) Québec, 1985, pp. 157-171.

collèges pour rendre possible dans les collèges qui le désirent l'octroi d'un pouvoir décisionnel à la commission pédagogique, le Conseil avait proposé que, sur un certain nombre de points d'ordre pédagogique, le pouvoir de décision du conseil d'administration des cégeps soit lié, à la suite d'une entente locale entre les groupes concernés, à une recommandation positive de la commission pédagogique (55). Le Conseil maintient encore cette position: plus cette instance aura de pouvoirs, davantage les enseignants seront intéressés à y participer. Cela tombe sous le sens commun.

En attendant que soit créée une commission pédagogique ou toute autre instance institutionnelle de cette nature, le Conseil des collèges ne peut que souhaiter la mise sur pied rapide dans tous les cégeps de groupes de travail, déjà en place dans un certain nombre de cégeps, qui, par la nature de la réflexion qu'ils font, notamment sur la formation fondamentale et la formation de base, sont annonciateurs des instances pédagogiques institutionnelles dont le Conseil estime nécessaire la création.

2.2.3 Le mandat des cégeps

Dans ce même rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial auquel nous venons de faire allusion, le Conseil des collèges recommandait que le mandat des cégeps soit élargi de manière à y inclure deux autres missions, outre

---

(55) Le cégep de demain, Québec, pp. 164-168.

celle de la formation qui, de toute évidence, devait demeurer la mission centrale du mandat. Ces deux missions additionnelles étaient la recherche et les services à la communauté.

Si, dans ce rapport annuel, le Conseil des collèges proposait un tel élargissement du mandat des cégeps, ce n'était pas à la suite d'un constat, on s'en doute bien, de pénurie de travail à craindre dans la mission principale et traditionnelle de formation des cégeps avec ses trois volets: l'enseignement régulier, l'éducation des adultes et la formation socio-communautaire. Ce sont les besoins des milieux sociaux dans lesquels les cégeps étaient implantés et les besoins du Québec dans son ensemble qui ont convaincu le Conseil des collèges de recommander un tel établissement du mandat des cégeps. Ces besoins sont toujours là et, selon nous, les cégeps ont des ressources humaines susceptibles de répondre, au moins partiellement, à ces besoins.

Qu'il nous soit permis de citer une partie du texte qui conclut la réflexion que faisait alors le Conseil sur la nécessité d'élargir le mandat des cégeps:

> "Le Conseil des collèges est conscient que l'ensemble de ces recommandations modifiera sensiblement le rôle des cégeps dans la société québécoise. Mais il est surtout conscient des besoins nouveaux de la société québécoise, des besoins de formation surtout. Averti des ressources que renferment les cégeps et de leur performance à relever les défis qui furent les leurs dans le passé, le Conseil des collèges est convaincu

> que les cégeps pourront apporter une contribution exemplaire à l'édification de la société québécoise de l'avenir." (56)

Le Conseil maintient aujourd'hui le point de vue qu'il a développé lorsqu'il a parlé de l'avenir des cégeps dans Le cégep de demain. On pourra se reporter à ce rapport annuel pour l'analyse des besoins qui a conduit le Conseil des collèges à cette position.

Dans le propos qui occupe le Conseil des collèges avec le présent rapport, on voit l'apport indispensable que serait celui des enseignants, qui constituent le principal réservoir de ressources humaines des cégeps, si le mandat des cégeps était modifié pour répondre aux besoins nouveaux de la société. On voit, en même temps, tout le potentiel d'ouverture et d'enrichissement pour le métier et l'activité quotidienne de l'enseignant qu'entraînerait un tel élargissement du mandat des cégeps.

A propos de la recherche, le Conseil écrivait alors:

> "Au-delà de l'utilité de la recherche pour répondre à ces besoins pédagogiques, scientifiques et technologiques, la recherche est particulièrement utile pour le chercheur lui-même. Par la rigueur et la discipline qu'elle exige, par l'imagination et la réflexion qu'elle favorise, par l'intérêt et le plaisir que ses résultats procurent, la recherche est tout à la fois un stimulant et un réconfort pour le chercheur. A ce titre la recherche est peut-être le meilleur moyen de perfectionnement à la disposition des

---

(56) Le cégep de demain, p.76.

enseignants et des autres professionnels de la formation. Sur ce plan, la mission de recherche favorise la mission de formation des cégeps."(57)

Et la mission de "Services à la communauté" va dans le même sens lorsqu'on se rappelle que de tels services peuvent comprendre des activités comme l'organisation "de carrefours ou colloques, la participation d'un groupe d'étude, la présentation d'un mémoire à une commission gouvernementale, une étude ou expertise pour le compte d'une association ou corporation professionnelle, une consultation auprès d'une P.M.E., etc." (58)

Le Conseil des collèges a estimé et estime encore que les besoins de la société québécoise et des divers milieux qui la composent nécessitent un élargissement du mandat des cégeps. Par ailleurs, à la suite de l'analyse effectuée dans le rapport Grégoire, on peut voir dans cet élargissement même une excellente occasion de donner un dynamisme nouveau à la profession d'enseignant au collégial, en ouvrant cette profession à des besoins tels que ceux-ci seront comme de nouveaux défis à relever pour les enseignants. Plutôt que l'isolement réducteur dont nous parlons comme une des conclusions qu'on peut tirer de la situation décrite dans le rapport Grégoire, on pourrait parler alors d'une ouverture regénératrice. A tout le moins, ce serait ouvrir des fenêtres sur beaucoup d'autres réalités que la discipline d'enseignement.

---

(57) Pp. 60-61.
(58) Cette définition était celle du Conseil des universités dans un avis au Ministre, Le cégep de demain, p.70.

Souhaitable en soi pour favoriser le développement scientifique et technologique et pour le développement du milieu socio-économique et culturel, cet élargissement du mandat des cégeps serait également bénéfique à la mission d'enseignement et à chacun des trois volets de cette mission, à l'enseignement régulier comme à l'éducation des adultes et à la formation socio-communautaire. Entre chacun de ces trois volets d'abord, puis entre les trois missions du mandat des cégeps ensuite, pourrait tout naturellement se développer une synergie profitable à l'ensemble des clientèles des cégeps et revigorante pour les enseignants de ces établissements.

2.3 Conclusion

L'isolement de l'enseignant dans le cégep, confiné à sa discipline et à son département disciplinaire, "seul dans une foule", est l'une des principales caractéristiques actuelles de la pratique professionnelle des enseignants. Par ailleurs, les besoins actuels de formation, de l'étudiant et de la société en général, invitent les collèges à faire de plus en plus un effort collectif de réflexion pour mieux définir la formation fondamentale qu'ils entendent proposer à leurs étudiants et pour préciser la façon dont cette formation se réalisera au sein de chaque programme d'enseignement.

Cet apport et cette participation, qui feront sortir les enseignants de leur isolement, exigent, selon le Conseil, la présence au sein de chaque établissement d'un lieu où l'on "pense" le collège, son projet de développement et d'insertion pédagogique et

sociale, ses divers programmes d'enseignement et la formation fondamentale.

Au-delà de ce travail de précision, la société québécoise a des besoins de formation qui nécessitent, estime le Conseil, un élargissement du mandat des cégeps: à côté de la mission de formation au sens strict et alimentant cette dernière, la recherche et les services à la communauté devraient être reconnus officiellement comme faisant partie du mandat des collèges publics du Québec. Loin d'être pour les enseignants des "distractions" par rapport à leurs responsabilités de formation, la recherche et les services à la communauté contribueront grandement à renouveler l'enseignement et à l'incarner dans la culture d'ici et d'aujourd'hui.

Comme dans le cas du travail à faire pour préciser la formation fondamentale et les objectifs de programmes, le travail à faire pour réaliser les missions de recherches et de services à la communauté, requiert la participation des enseignants: comment concevoir, en effet, que les cégeps puissent établir un plan de recherche ou d'insertion sociale sans la participation active de toutes leurs ressources humaines, des enseignants en premier lieu?

Les enseignants ont peu le sentiment d'appartenance à leur établissement, le cégep, ce qui permettait aux auteurs du rapport Grégoire de dire que les cégeps avaient peu de "densité institutionnelle" pour ces mêmes enseignants. Si les enseignants ont un

faible sentiment d'appartenance, c'est qu'ils ne se sont pas d'abord appropriés le cégep. En effet, appartenance et appropriation sont les deux volets d'une même réalité, réalité où justement apparaît la densité institutionnelle.

Par des pouvoirs réels et importants que le Conseil propose pour la commission pédagogique, pouvoirs qui concernent l'essentiel du mandat du cégep, le Conseil des collèges estime que les enseignants auront l'occasion de s'approprier leur propre établissement et de s'y sentir, en conséquence, chez soi.

Tout le travail à faire où la participation des enseignants est nécessaire, voire prépondérante, exige de ceux-ci une compétence toujours en évolution. On peut penser que, par leur existence même, la recherche et les services à la communauté contribueront au renouvellement de cette compétence. Mais on peut facilement penser qu'un autre perfectionnement, plus scolaire, lié soit à la pédagogie, soit aux disciplines et aux spécialisations, est de plus en plus nécessaire: les réalités culturelles et scientifiques qui rendent nécessaire une formation fondamentale chez l'étudiant sont les mêmes qui nécessitent le perfectionnement continu de l'enseignant dans sa spécialité. Et la nature même de la formation fondamentale et les chemins pour y tendre requièrent des enseignants des connaissances pédagogiques de plus en plus poussées.

Le perfectionnement des enseignants doit donc être favorisé le plus possible et, sur ce sujet, le Conseil doit publier d'ici peu

un avis. Pour l'instant, nous soulignons la nécessité pour chacun des cégeps d'avoir un plan institutionnel de perfectionnement à l'égard des enseignants. En effet, la nature des travaux que ces derniers ont à faire pour réaliser l'ensemble du mandat des cégeps et qui nécessite leur perfectionnement exige, en même temps, qu'ils fassent ensemble, "collégialement" ce travail. Le perfectionnement des uns doit donc se coordonner avec le perfectionnement des autres. Ce qui ne peut être sans plan.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Voilà les principales réflexions que le Conseil des collèges a estimé utile d'effectuer à la suite du rapport Grégoire et des tables rondes qu'il a tenues en mai 1986. Ces réflexions se sont polarisées autour de deux aspects de la condition professionnelle actuelle des enseignants: leur perplexité et leur isolement. Ces deux aspects de la pratique professionnelle des enseignants ne manquent pas en effet de préoccuper tous ceux que la qualité de la formation intéresse. Alors que se posent des questions de fond sur la nature de la formation à assurer aux étudiants d'aujourd'hui, il apparaît de plus en plus évident que, quelle que soit la nature des réponses aux questions qui sont posées, c'est ensemble, par leurs forces conjuguées, que tous les acteurs de la scène collégiale pourront y trouver réponse.

C'est pourquoi le Conseil des collèges a proposé quelques moyens pour réduire la perplexité et l'isolement des enseignants du collégial. Et ce n'est qu'ainsi, croyons-nous, que l'étudiant d'ici pourra espérer découvrir peu à peu les réponses aux nombreuses questions que fait naître chez lui l'époque dans laquelle il vit.

Disons-le finalement!

La culture d'aujourd'hui est suffisamment riche en réalisations, en dynamisme et en imagination pour permettre à nos jeunes générations d'apprivoiser le futur.

Et, dans le quotidien discret de l'année scolaire, pour des dizaines et des dizaines de milliers d'étudiants de cégeps, cette culture présente devant eux, c'est d'abord l'enseignante et l'enseignant pour lesquels enseigner aujourd'hui au collégial demeure toujours un défi à relever.

CONSEIL DES COLLÈGES
1986-1987

PRÉSIDENT: Yvon Morin

MEMBRES:

BERNATCHEZ-SIMARD, Janine
Professeure
Collège de Rimouski

BÉLANGER, Paul
Président de la Commission
de l'évaluation
Conseil des collèges

CORRIVEAU-GOUGEON, Martine
Chef divisionnaire du matériel et des achats
Bell Canada, Montréal

DEMERS, Emile
Directeur des services
pédagogiques
Collège de Valleyfield

DI MAULO, Vincent
Professeur
Collège Bois-de-Boulogne

GAGNON, Manon
Etudiante
Collège Edouard-Montpetit

GAUTHIER, Claude
Président de la Commission de
l'enseignement professionnel
Conseil des Collèges

GOLDBLOOM, Sheila
Présidente du Conseil
d'administration
Collège Vanier

Secrétaire du Conseil

Lucien Lelièvre

JALBERT, André
Directeur du Service de
l'exploitation à la Fédération
des caisses d'établissement du
Québec

LAFLEUR, Marcel
Directeur général
Collège de la région de l'Amiante

LECLERC, Gilles
Directeur des services
pédagogiques
Collège Marie-Victorin

OUELLET, Thérèse
Directrice générale
Commission des écoles
catholiques de Québec

PLOURDE, Bibiane
Professeure
Collège de l'Abitibi-
Témiscamingue

VILLENEUVE, Jos
Président du Conseil d'administration
Collège de Limoilou

3 postes sont vacants

Collaboration

à la recherche: Bertrand Simpson

à la dactylographie:
Francine Allard
Gaëtane Bollard

Gouvernement du Québec
Conseil
des collèges